



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA - PROGRAMA DE DOCTORADO  
“LA CALIDAD Y LA REFORMA EDUCATIVA”**

**FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN SERVICIO,  
ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA  
LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR: JEMIMA DUARTE CRISTANCHO  
PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTORA EN URV  
DIRECTORA DE TESIS: DRA. PILAR IRANZO GARCÍA**

**TARRAGONA, NOVIEMBRE DE 2007**



**IN MEMORIAM:**  
**DR. BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ**  
**DR. VICENTE FERRERES PAVÍA**



**DEDICATORIA A:**

- ★ A **LA VIDA**, ENERGÍA QUE ME AYUDA CADA DÍA A SEGUIR  
ADELANTE.
- ★ A MI MADRE **MARÍA** Y MI PADRE **FLORO**, POR SU AMOR HECHO  
VIDA.
- ★ A **HÉCTOR**, POR SU AMOR, PACIENCIA Y FORTALEZA
- ★ A MIS HIJOS: **MOISÉS** Y **DANIEL** BROTES DE VIDA, AMOR Y  
ALEGRÍA
- ★ A MIS HERMANOS: **ADINO, FLOR, MARIBEL, MIGUEL Y LUCERO**  
POR SU ENTUSIASMO, CARIÑO Y APOYO
- ★ A MARGARITA, MARÍA, Y ELISA, **AMIGAS**



## **AGRADECIMIENTOS**

**A LA ILUSTRE UNIVERSIDAD DE LOS ANDES,  
POR SU APOYO EN ESTE RECORRIDO ACADÉMICO.**

**A LA ILUSTRE UNIVERSIDAD DE ROVIRA I VIRGILI,  
POR SU APOORTE EN MI FORMACIÓN PROFESIONAL.**

**A LA DRA. PILAR IRANZO GARCÍA, POR SU APOYO, DEDICACIÓN Y  
COMPROMISO PARA EL LOGRO DE ESTE TRABAJO**

**A LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS *RITA ELISA MEDINA DE  
USECHE Y UNIDAD EDUCATIVA TRES ESQUINAS* POR SU  
COLABORACIÓN PARA ESTA INVESTIGACIÓN**





“Y así, aún inmerso en la Pedagogía de la esperanza, empapado por la esperanza con la que lo escribí e instigado por muchos de sus temas abiertos a nuevas reflexiones, me entrego ahora a una nueva experiencia, siempre desafiante, siempre fascinante: la de trabajar con una temática, lo que implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute.”

***Cartas a quien pretende enseñar.***

*Paulo Freire*



## **Tesis Doctoral**

### **Formación permanente de docentes, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica.**

Jemima Duarte Cristancho  
Universidad de Los Andes Táchira. Venezuela  
Directora de Tesis: Dra. Pilar Iranzo García  
Noviembre de 2007

## **Resumen**

El presente estudio indaga en la formación permanente del área de lengua en docentes de educación básica en el contexto venezolano; tiene como objetivos: el diagnóstico de las necesidades de formación y los factores implicados en el mismo; determinación del enfoque utilizado por los docentes en la enseñanza de la lengua y el diseño de una propuesta de formación permanente para docentes en servicio.

Se desarrolla en dos momentos consecutivos en las escuelas Identificadas como EBREMU y UETE, en Táchira, República Bolivariana de Venezuela.

Para el diagnóstico en la determinación de necesidades se sigue la propuesta de Gairín (1996); también se fundamenta en las concepciones de cultura escolar de Hargreaves (2003); el desarrollo profesional de Fernández Cruz (2006) y la mejora de la escuela de Bolívar (2000). Se utilizó una metodología de corte cualitativo y un instrumento cuantitativo; los instrumentos fueron: un cuestionario, la entrevista, registros narrativos descriptivos de encuentros docentes, y análisis de documentos oficiales.

El diagnóstico en el sistema educativo estudiado revela la inexistencia de formación específica para los profesionales de nuevo ingreso; muchos docentes trabajan en áreas diferentes a la específica de su formación; los empleadores no valoran la influencia de este hecho en la calidad de la educación; los servicios que actualmente se implementan en las escuelas del sistema educativo venezolano (comedor, entrega de uniformes, consulta médica, entre otros) ofrecen ventajas de carácter social a los miembros de la comunidad, sin embargo, son una alerta para los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden ser desatendidos para priorizar los servicios mencionados corriendo el riesgo de otorgar a la educación la función asistencial, por encima de la formadora.

La organización en Municipios Escolares, otorga decisión sobre formación a funcionarios de instancias político administrativas con el riesgo de favorecer intereses ajenos a los educacionales si los responsables desconocen la naturaleza de la profesión.

Las escuelas no cuentan con autonomía, dependen totalmente de la Zona Educativa. Los docentes han asumido dicha situación con molestias que les afectan en el trabajo y repercuten directamente en su formación permanente. Esta dependencia hace que la gestión del centro pierda

eficiencia por las frecuentes modificaciones, altere la coordinación de los equipos de trabajo y genere que los docentes opten por repetir planificaciones o prescindir de éstas, fomentando la improvisación.

La metodología utilizada por el sistema educativo consiste en dictar talleres a representantes de las escuelas para que ellos informen a sus compañeros, en la que se confunde formar con informar, en estas circunstancias la cantidad de actividades no garantiza la calidad de la formación.

Existe una relación de dependencia entre organización escolar y formación permanente en el contexto estudiado.

Con respecto al conocimiento profesional, la tendencia de los datos está en las debilidades del conocimiento pedagógico general; en las concepciones de estrategias, competencias, planificación a través de proyectos. En los conocimientos de contenido didáctico en el área de lengua, los docentes no utilizan estrategias que permitan el uso frecuente de la lectura y la escritura como procesos de comprensión y producción; la escasez de libros y materiales impresos dentro del desarrollo de las clases limita situaciones de comunicación con la lengua oral o escrita. Los docentes según su práctica se ubican fuera de un enfoque comunicativo, presentan tendencia a la enseñanza con enfoque didáctico gramatical.

Los centros educativos requieren desarrollar el liderazgo entre los docentes e incentivar la integración del grupo a través del trabajo colaborativo; la escuela debe originar nuevos modelos de comportamiento para el colectivo. El modelo de cultura más marcado es el individualismo, y pocas actividades generan colegialidad o colaboración.

Para finalizar se presenta una propuesta de formación para la UETE, con el objetivo de apoyar el desarrollo de la enseñanza de la lengua escrita con un enfoque comunicativo.

Palabras Claves: Formación permanente, Desarrollo profesional, Necesidades de formación, Enfoque comunicativo de la lengua, Falta de autonomía

## ABSTRACT

### **Teachers' professional development: An alternative for the teaching and learning of written language in Basic Education**

This work explores the development of language teachers in Basic Education in the Venezuelan context. The objectives of the study are to diagnose the need for professional development and the factors implied in this need, to determine the approach used by the teachers in teaching language, and to design a proposal of continuous professional development for inservice teachers. The investigation was conducted at the same time in two schools identified as EBREMU and UETE in Tachira, Bolivarian Republic of Venezuela. The diagnosis was done framed on Gairin's (1996) discrepancy model. It was based on Hargreaves' (2003) conceptions of school culture, Fernandez Cruz's (2006) professional development, and school improvement (Bolívar, 2000). Both qualitative and quantitative methods were used. The instruments were a questionnaire, interviews, narrative descriptive registers with teachers, and document analysis.

The diagnostic revealed that there is a need of professional development for new teachers, many work in a different area, the administrators do not value the influence of this fact on the quality of education. The services implemented in schools such as food, uniforms, and medical assistance offer a social advantage to the members of the community; however, these services have become an alert for the process of learning and teaching as they are being prioritized with the risk of giving education an assistant function rather than a formative one.

The organization in school municipalities grants decisions on development to people engaged in administrative and political functions with the risk of favoring interests that are not related to education. Schools are not autonomous. They are totally dependant on the Regional Education Office (Zona Educativa). The teachers are uncomfortable with such situation which affects their work and exert and influence on their professional development. This dependence affects schools' efficiency as frequent modifications affect team work and lead teachers to use repeated lesson plans or not use them which brings improvisation.

The methodology used by the educational system to update teachers consists of workshops to selected teachers who later inform rather than form their colleagues about the information received during their workshops. There is a dependent relationship between the schools and the professional development within each context.

In regard to professional knowledge, data suggested teachers' weaknesses in pedagogical knowledge in regard to strategies, competencies, and planning through projects. They also have limitations in using strategies

to teach language. In addition, the lack of materials also limits communicative situations.

Although teachers believe that they are using the communicative approach, they are actually using the grammar approach. The schools demand to develop leadership among teachers to foster integration through collaborative work. These schools should generate new models of behavior because the school culture tends to be individualistic with few activities that promote collegiality or collaboration. In sum, the proposal for development at the UETE aims at improving the teaching of written language under the communicative approach.

**KEY WORDS:** permanent development, professional development, needs of development, communicative approach, lack of autonomy

## ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	V
Agradecimiento	VII
Resumen	XI
Abstract	XIII
Índice de Tablas	XXI
Índice de Figuras	XXV

## PRIMERA PARTE

### I. INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Introducción	1
2. Enseñar lengua en el contexto venezolano	8
3. La formación permanente en el contexto venezolano	13
4. Antecedentes sobre el estudio	16
5. Intencionalidades de la investigación	27

## II. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

### A. ÁMBITO CONCEPTUAL

1. LA PROFESIÓN DOCENTE	31
<b>1.1. La profesión docente</b>	31
<b>1.2. Las funciones del docente</b>	33
<b>1.3. Las competencias del docente</b>	38
2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE	43
<b>2.1. Concepto de desarrollo profesional docente</b>	43
<b>2.2. Modelos de desarrollo profesional</b>	44
<b>2.3. Conocimiento del profesor</b>	48
<b>2.4. Identidad Profesional</b>	54
<b>2.5. Cultura de la enseñanza</b>	56
<b>2.6. Teorías sobre el desarrollo profesional docente</b>	59
3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE	63
<b>3.1. Necesidades de formación de los profesores</b>	65
3.1.1. La satisfacción con la enseñanza como necesidad propia del profesor	70
<b>3.2. Disposición para la formación del docente</b>	73
<b>3.3. Participación del docente en la formación         permanente</b>	75

<b>3.4. Modelos de la formación permanente del profesorado</b>	<b>78</b>
<b>4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>87</b>
<b>4.1. La organización escolar</b>	<b>87</b>
<b>4.2. Caracterización de la organización escolar</b>	<b>91</b>
<b>4.3. Estadios del desarrollo de la organización escolar</b>	<b>92</b>
<b>4.4. El tiempo en la organización educativa</b>	<b>93</b>
<b>4.5. El tiempo aplicado al trabajo de los profesores</b>	<b>95</b>
<b>5. DIDÁCTICA Y LENGUA ESCRITA</b>	<b>99</b>
<b>5.1. La didáctica y la enseñanza</b>	<b>99</b>
<b>5.2. Leer y escribir en tiempos de cambio</b>	<b>111</b>
<b>5.3. Enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua</b>	<b>121</b>
<b>5.4. La competencia comunicativa</b>	<b>127</b>
<b>B. ÁMBITO CONTEXTUAL</b>	
<b>6. EL CONTEXTO</b>	<b>133</b>
<b>6.1. La Formación del docente en Venezuela</b>	<b>133</b>
<b>6.2. El sistema educativo en Venezuela</b>	<b>139</b>
6.2.1. Cambios recientes en el Sistema Educativo Venezolano	142
6.2.2. La Zona Educativa	146
6.2.3. La Coordinación de Formación Permanente y Currículo	149
6.2.4. Los Distritos Escolares	150
6.2.5. Los centros educativos o planteles	151
<b>6.3. El Proyecto Educativo Nacional</b>	<b>156</b>
<b>6.4. Gerencia educativa. Funciones del Personal Adscrito a una Institución Educativa</b>	<b>158</b>
<b>6.5. Proyecto Integral Comunitario (PIC)</b>	<b>158</b>
<b>C. ÁMBITO METODOLÓGICO</b>	
<b>7. BASES METODOLÓGICAS</b>	<b>159</b>
<b>7.1. La investigación educativa</b>	<b>159</b>
<b>7.2. La investigación cualitativa</b>	<b>161</b>
<b>7.3. Posición ante los paradigmas</b>	<b>165</b>
<b>7.4. El estudio de caso como método de investigación</b>	<b>168</b>
<b>7.5. La narratividad</b>	<b>172</b>
<b>7.6. Estrategias utilizadas para recoger la información</b>	<b>174</b>
7.6.1. La observación	175
7.6.2. El cuestionario	177
7.6.3. La entrevista	178
7.6.4. Análisis de documentos	179



7.6.5. Los diarios	180
<b>7.7. Proceso de análisis cualitativo para el estudio</b>	<b>181</b>

## SEGUNDA PARTE

### III DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>189</b>
<b>9. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>192</b>
<b>9.1. Diseño inicial de la investigación</b>	<b>192</b>
<b>9.2. Temporalización de la investigación</b>	<b>194</b>
<b>9.3. Mapa de instrumentos</b>	<b>198</b>
<b>9.4. Estrategias para la recogida de la información.</b>	
<b>Selección de instrumentos</b>	<b>200</b>
9.4.1. Primer momento de la investigación	200
<b>9.4.1.1. El cuestionario</b>	<b>201</b>
<b>9.4.1.2. La entrevista</b>	<b>208</b>
<b>9.4.1.3. Registro de encuentros con docentes</b>	<b>212</b>
<b>9.4.1.4. Los diarios de los pasantes de la ULA</b>	<b>217</b>
<b>9.4.1.5. Síntesis del primer momento de la Investigación</b>	<b>219</b>
9.4.2. Segundo momento de la investigación	221
<b>9.4.2.1. Registro de encuentros con docentes</b>	<b>225</b>
<b>9.4.2.2. Acercamiento al aula</b>	<b>228</b>
<b>9.4.2.3. Documentos oficiales analizados</b>	<b>235</b>
<b>9.5. Integración de resultados</b>	<b>238</b>
<b>9.6. Condiciones de legitimidad metódica. Exigencias previas</b>	<b>238</b>
<b>9.7. Síntesis</b>	<b>239</b>
<b>10. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>241</b>
<b>10.1. Primer momento de la investigación</b>	<b>241</b>
10.1.1. El cuestionario	243
<b>10.1.1.1. Identificación Personal</b>	<b>244</b>
<b>10.1.1.2. Necesidades propias de los profesores</b>	<b>246</b>
<b>10.1.1.3. Aspectos relacionados con la disposición de la formación permanente</b>	<b>253</b>
<b>10.1.1.4. Necesidades normativas</b>	<b>260</b>
<b>10.1.1.5. Reflexiones generales sobre el cuestionario</b>	<b>269</b>
10.1.2. La entrevista	270
<b>10.1.2.1. Bases legales para la formación</b>	<b>273</b>
<b>10.1.2.2. Entes que promueven la formación permanente</b>	<b>275</b>
<b>10.1.2.3. Inversión económica para la formación</b>	<b>279</b>

<b>10.1.2.4. Formación permanente</b>	280
<b>10.1.2.5. Enseñanza de la lectura y la escritura</b>	285
<b>10.1.2.6. Problemas de didáctica en lengua escrita</b>	291
10.1.3. Análisis de los encuentros con docentes en EBREMU	291
<b>10.1.3.1. Gestión escolar</b>	292
<b>10.1.3.2. Conocimientos pedagógicos</b>	315
10.1.4. Los diarios de pasantes de la ULA	323
<b>10.1.4.1. La gestión escolar en EBREMU</b>	324
10.1.5. Síntesis del primer momento de la investigación	334
<b>10.2. Segundo momento de la investigación</b>	335
10.2.1. Descripción del contexto	335
10.2.2. Análisis de los encuentros con los docentes en la UETE	341
<b>10.2.2.1. Conocimiento didáctico</b>	342
<b>10.2.2.2. Actitud de los docentes ante anuncios de cambios</b>	348
<b>10.2.2.3. Conocimientos pedagógicos generales</b>	349
<b>10.2.2.4. Conocimiento didáctico de contenido</b>	351
10.2.3. Acercamiento al aula de clase	359
<b>10.2.3.1. Análisis de hoja de registro UETE</b>	361
10.2.3.1.1. Origen de las actividades de lectura y escritura implementadas en el aula de clase	361
10.2.3.1.2. Actitud del docente ante la enseñanza en el aula	363
10.2.3.1.3. Uso de la lectura y la escritura en el aula	364
<b>10.2.3.2. Análisis de las observaciones realizadas a las clases de los docentes en UETE</b>	364
10.2.3.2.1. Estrategias utilizadas por los docentes en las clases observadas	376
10.2.3.2.2. Recursos utilizados en la clase	377
<b>10.2.3.3. Análisis de los encuentros en parejas o tríos en medio de una visión integrador para cada docente</b>	378
10.2.3.3.1. Reflexión sobre la acción de la práctica docente	380
10.2.3.3.2. Planificación de la instrucción a través de la metodología de proyectos PPA	381

10.2.3.3.3. Conocimiento didáctico	382
10.2.3.3.4. Trabajo colaborativo entre los docentes	382
<b>10.2.3.4. Síntesis del acercamiento al aula</b>	396
10.2.4. Análisis de documentos oficiales UETE	399
<b>10.2.4.1. Proyecto educativo nacional</b>	399
10.2.4.1.1. Políticas educativas y formación	400
10.2.4.1.2. La formación permanente	405
<b>10.2.4.2. Documento: Gerencia educativa. Funciones del personal adscrito a una institución educativa. (Dirección de Educación Municipal Independencia)</b>	411
10.2.4.1.3. Funciones de apoyo a la formación permanente	411
<b>10.2.4.3. Proyecto Integral Comunitario (PIC) de la UETE</b>	414
10.2.4.3.1. Formación permanente desde el PIC	414
<b>10.3. Integración de resultados de la investigación</b>	420
10.3.1. Aportes del primer momento de la investigación	420
10.3.2. Aportes del segundo momento de la investigación	425
<b>11. EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN</b>	433
<b>11.1. Credibilidad de la investigación</b>	433
<b>11.2. La congruencia y adecuación con los objetivos previstos</b>	437
<b>12. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO</b>	439
<b>12.1. Diagnóstico de los casos estudiados: EBREMU-UETE</b>	446
<b>12.2. Características del enfoque de enseñanza de la lengua utilizado por los docentes</b>	453
<b>12.3. Síntesis sobre el diagnóstico</b>	457
<b>12.4. Propuesta de formación permanente para docentes de educación básica en servicio de la UETE</b>	462
<b>12.5. Futuras líneas de investigación</b>	476
<b>13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	477
<b>14. ANEXOS</b>	
1. Tratamiento de datos en SPSS10 del cuestionario	
2. Cuestionario: Satisfacción con la enseñanza de la lengua escrita, necesidades normativas y disposición para participar en un programa de formación permanente para docentes en	

- servicio de educación básica. –Aplicado en EBREMU.
3. Análisis del cuestionario aplicado en EBREMU.
  4. Transcripciones de entrevistas.
  5. Agendas de Reuniones efectuadas en EBREMU
  6. Registro de Encuentros realizados en EBREMU
  7. Notas escaneadas de maestras de EBREMU
  8. Diarios de los Pasantes de la ULA- EBREMU
  9. Registro de los diarios preparado para análisis
  10. Aceptación de uso de los diarios Pasantes ULA
  11. Autorización para utilizar los diarios en la investigación
  12. Registro de encuentros con docentes UETE
  13. Registro de círculos de estudio promotora pedagógica UETE
  14. Datos. Hoja de registro diario de docentes de UETE
  15. Registro de observaciones a docentes UETE
  16. Registro de encuentro en parejas UETE
  17. Proyecto Educativo Nacional
  18. Organigrama general del Ministerio de Educación Venezolano (En el momento del estudio)
  19. Currículo Básico Nacional de Educación Básica Venezolana
  20. Reglamento del Ejercicio de la Profesión docente
  21. Bases curriculares del Sistema de Educación Bolivariana
  22. Documentos Oficiales preparados para análisis. Caso UETE.

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla Nº 0.1 Niveles de ejecución	16
Tabla Nº 1.1 Funciones y tareas propias del profesorado Martínez Bonafé (1995)	34
Tabla Nº 1.2 Competencias del profesor. Fuente: Tejada (2006))	41
Tabla Nº 2.1 Comparación de los tres modelos de desarrollo profesional Barrios (1998)	47
Tabla Nº 2.2 Tipologías del conocimiento del profesor. Fuente: Moral (1998)	49
Tabla Nº 2.3 Categorías de la base de conocimientos. Shulman (2005)	52
Tabla Nº 3.1 Necesidades de formación según diferentes autores. Organización Duarte (2006)	67
Tabla Nº 3.2 Zubieta y Supinos (1992), las satisfacciones e insatisfacciones en Fernández Cruz (2006)	71
Tabla 3.3 La Mejora de la Escuela como movimiento teórico práctico. Fuente: Murillo (2002)	80
Tabla Nº 3.4 Factores que influyen en los programas de formación permanente Marcelo (2001)	81
Tabla Nº 4.1. Núcleos temáticos del subsistema de planificación Gairín (1996)	86
Tabla Nº 4.2 Núcleos temáticos del susbsistema operativo de la Organización Escolar. (Gairín, 1996)	87
Tabla Nº 5.1 Modelo epistemológico de la estructura de Ciencias de la Educación y Ciencias Pedagógicas. Tejada (2005:78)	102
Tabla Nº 7.1. Paradigmas en la investigación educativa. (Ferreres y González, 2006)	166
Tabla Nº 7.2 Características del estudio de casos (Pérez Serrano, 1994:92)	170
Tabla Nº 7.3. Síntesis de diferentes parámetros en diversos métodos de recogida de información. Fuente: De Ketele/ Roegiers (1995:199)	174
Tabla Nº 9.1 Cronograma General de la Investigación	197
Tabla Nº 9.2 Mapa de Instrumentos	200
Tabla Nº 9.3 Expertos participantes en el proceso de validación del cuestionario	203
Tabla Nº 9.4 Estructura del cuestionario	205
Tabla Nº 9.5 Diseño de la Entrevista	212
Tabla Nº 9.6 Encuentros con los docentes de la EBREMU. Sept 2004- dic 2004	215
Tabla Nº 9.7 Cronograma de Encuentros de Desarrollados en la UETE	225

Tabla Nº 9.8 Encuentros Desarrollados entre Septiembre 2005- Enero 2006	226
Tabla Nº 9.9 Cronograma de la observación realizada en el aula	231
Tabla Nº 9.10 Cronograma de Encuentro en Pareja o Trío	234
Tabla Nº 10.1 Nivel de instrucción de los docentes EBREMU	244
Tabla Nº 10.2 Categorías de carreras en Educación	244
Tabla Nº 10.3 Postgrados realizados por los docentes	245
Tabla Nº 10.4 Tiempo de servicio	246
Tabla Nº 10.5 Satisfacción en la enseñanza de la lectura y la escritura de acuerdo al grado en que trabaja	247
Tabla Nº 10.6 Satisfacción en la enseñanza de la lengua considerando el grado donde enseña y el manejo de contenido	249
Tabla Nº 10.7 Características de la carrera de los docentes de acuerdo a su nivel de instrucción Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado como docente de educación básica integral	251
Tabla Nº 10.8 Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque en pregrado tuvo formación específica al respecto Vs. Satisfacción para enseñar a leer y escribir en cualquier grado porque la lengua es mi especialidad y me gusta esta área	252
Tabla Nº 10.9 El horario para desarrollar actividades de formación	254
Tabla Nº 10.10 Frecuencia para compartir situaciones de trabajo pedagógico en la institución	255
Tabla Nº 10.11 Importancia del compartir con sus compañeros el trabajo pedagógico	256
Tabla Nº 10.12 Tema pedagógico más importante a tratar con los compañeros	256
Tabla Nº 10.13 La enseñanza de la lectura y la escritura la realiza	258
Tabla Nº 10.14 Opinión sobre los talleres o cursos de actualización	259
Tabla Nº 10.15 Organización de los equipos de trabajo académico o de estudio	260
Tabla Nº 10.16 La formación permanente como derecho y deber	261
Tabla Nº 10.17 La formación permanente en Venezuela	262
Tabla Nº 10.18 Razones por las cuales los cursos de formación permanente deben ser acreditados por la universidad	264
Tabla Nº 10.19 Razones de asistencia a los talleres	264
Tabla Nº 10.20 Último taller realizado por los docentes EBREMU	265

Tabla Nº 10.21 Año en que los docentes realizaron el último taller	266
Tabla Nº 10.22 Nombre del penúltimo taller realizado por los docentes	266
Tabla Nº 10.23 Año del penúltimo taller de los docentes en EBREMU	266
Tabla Nº 10.24 Razones de asistencia a los talleres	267
Tabla Nº 10.25 Razones por las que se incorporarían a un plan de formación permanente en enseñanza de la lectura y la escritura	268
Tabla Nº 10.26 Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas	271
Tabla Nº 10.27 Necesidades expresadas y percibidas en EBREMU	292
Tabla Nº 10.28 Codificación de diarios pasantes ULA	323
Tabla Nº 10.29 Categorías de análisis para los diarios de los pasantes ULA	324
Tabla Nº 10.30 Codificación de los nombres del personal docente de UETE	336
Tabla Nº 10.31 Comisiones para otras actividades en la UETE	337
Tabla Nº 10.32 Relación docentes asignaturas para el séptimo grado UETE	339
Tabla Nº 10.33 Códigos de identificación para los encuentros realizados en la UETE	341
Tabla Nº 10.34 Necesidades expresadas UETE	341
Tabla Nº 10.35 Necesidades percibidas UETE	341
Tabla Nº 10.36 Contenidos del área de Lengua, solicitados por los maestros	356
Tabla Nº 10.37 Hoja de registro del docente: HRD	360
Tabla Nº 10.38 Codificación de los registros de observación	364
Tabla Nº 10.39 Sistema de categorías para el análisis de las observaciones de aula en UETE	364
Tabla Nº 10.40 Acercamiento al aula a través de tres vías	377
Tabla Nº 10.41 Sistema de categorías para el análisis de los encuentros en parejas o tríos	377
Tabla Nº 10.42 Características del registro de los docentes	381
Tabla Nº 10.43 Características del registro de los docentes	383
Tabla Nº 10.44 Características del registro docente D2M	383
Tabla Nº 10.45 Características del registro a cada docente-D3M	384
Tabla Nº 10.46 Características del registro a docente – D5M	385
Tabla Nº 10.47 Características del registro docente- D6M	386
Tabla Nº 10.48 Características del registro del docente – D1T	388
Tabla Nº 10.49 Características de docente D3T	389
Tabla Nº 10.50 Características deducidas del registro a cada	

docente D5T	390
Tabla Nº 10.51 Características deducidas del registro a cada docente D6T	391
Tabla Nº 10.52 Documentos oficiales analizados para el segundo momento de investigación en la UETE	395
Tabla Nº 10.53 Categorías emergentes del PEN	396
Tabla Nº 10.54 Categoría: Funciones de apoyo a la formación permanente	407
Tabla Nº 10.55 Situación actual de los docentes	410
Tabla Nº 10.56 Organización de instrumentos de acuerdo a las necesidades de formación exploradas para el diagnóstico	414
Tabla Nº 10.57 Necesidades detectadas a través de los encuentros en la EBREMU	419
Tabla Nº 11.1 Criterios de credibilidad. Guba (1983)	427
Tabla Nº 12.1 Síntesis de las características de la cultura escolar en UETE	444



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura Nº 1.1 Innovación para el desarrollo de la organización escolar. Con base en las funciones propuestas por Martínez Bonafé (1995)	37
Figura Nº 2.1 El conocimiento del profesor en (Marcelo 2002)	50
Figura Nº 3.1 Modelo de Discrepancias. Gairín (1996: 89)	66
Fig. Nº 4.1 Posibles relaciones entre Didáctica y Organización Escolar. Tejada (2006)	88
Figura Nº 5.1 Clasificación de las Ciencias de la Educación según Ferrández y Sarramona (1981).En (Tejada, 2005:77)	101
Figura Nº 5.2 Enfoque Comunicativo	125
Figura Nº 5.3 Competencia Comunicativa Lomas (2005)	127
Figura Nº 6.1 Proceso de la estructuración de la Educación Bolivariana. Fuente: Ministerio de Educación y deportes. (2004)	141
Figura Nº 6.2. Fundamentos de la educación bolivariana. Fuente: Ministerio de Educación y Deportes (2004)	143
Figura Nº 6.3. Articulación de la jefatura del Ministerio de Educación y las Zonas Educativas en los estados	144
Figura Nº 6.4 Divisiones Dependientes de la Dirección de la Zona educativa Táchira	146
Figura Nº 6.5 Organigrama de la Dirección de Educación Municipal en Independencia	149
Figura Nº 6.6 Organigrama unidad Educativa “Tres Esquinas”	153
Figura Nº 9.1 Diseño Inicial de la Investigación. (Duarte, 2007)	193
Figura Nº 9.2 Proceso del Primer Momento de la Investigación	201
Figura Nº 9.3 Segundo Momento de la Investigación en la UETE	223
Figura Nº 10.1 Mapa síntesis de la categoría gestión escolar y sus relacionadas en los docentes	313
Figura Nº 10.2 Mapa síntesis de la categoría en los encuentros de EBREMU	321
Figura Nº 10.3 Integración de categorías en los encuentros UETE	357
Figura Nº 10.4 Integración de categorías del acercamiento al aula UETE	398
Figura Nº 10.5 Categorías analizadas en el documento Proyecto Educativo Nacional	406
Figura Nº 10.6 Categoría analizada en el documento Gerencia Educativa: Funciones del personal adscrito a una institución educativa	409

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN SERVICIO, ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA  
Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL  
Jemima Duarte Cristancho  
ISBN:978-84-691-1556-5 / DL:T.2295-2007

## I. INTRODUCCIÓN GENERAL

---

### 1. Introducción

El presente estudio da cuenta de las necesidades en formación permanente que los docentes de educación básica manifiestan a través de diferentes registros. Esta idea colabora con el objetivo del estudio que busca una alternativa de formación para los maestros; para ello elabora un diagnóstico y se aproxima a los docentes en su propio ambiente. Esta investigación se desarrolla en dos centros escolares dentro del contexto venezolano para analizar la posibilidad de la mejora a través de la formación permanente.

Entre las razones que orientaron la selección de este foco de investigación están: la experiencia docente de la autora en los ámbitos de la educación básica y la universitaria; la observación directa en las escuelas de maestros y docentes en formación (estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica Integral); la observación de la implementación de políticas de formación desde diferentes instancias oficiales y particulares; además de algunos resultados obtenidos en diferentes estudios del campo de la formación docente. Todas presentan en común la falta de formación permanente para los maestros, acorde a las necesidades de la sociedad cambiante que afecta al entorno independientemente de donde esté ubicada la escuela. **Apreciar la problemática y las condiciones del maestro desde diferentes puntos de vista induce a buscar una alternativa y articular los dos contextos; la escuela y la universidad a través de la investigación.**

La autora en su experiencia docente en el nivel de educación básica, como maestra en diferentes contextos (rural, urbano, público y privado) ha podido conocer las carencias de los docentes desde el aula; ha apreciado la ausencia de una formación permanente adecuada a las necesidades del maestro. Aunque se han presentado vaivenes drásticos con los cambios de

currículo, particularmente con las últimas reformas sucedidas a partir de la segunda mitad de la década de los noventa (Currículo Básico Nacional. CBN - 1997) y la que se desarrolla actualmente (2007) en Venezuela. Las actividades de formación se desarrollan para dar a conocer los contenidos de los programas y las líneas estratégicas de las políticas del sistema educativo (aspecto importante, pero no el único necesario para apoyar el ejercicio de la enseñanza en el maestro).

Posteriormente, la participación en el ambiente universitario le lleva a percibir las distancias que existen entre el discurso de formación para los estudiantes de la carrera en Educación Básica, y la realidad de los docentes en servicio en la escuela después de egresados. Cuando asiste con sus estudiantes a las escuelas a realizar algunas prácticas en las escuelas y observa a los docentes (en casos específicos, egresados de la ULA) justificando sus acciones debido a las condiciones del contexto o realizando prácticas que apoyan poco el proceso de aprendizaje en los niños; constata una vez más la necesidad de formación en los docentes.

Es decir, la práctica diaria y las condiciones de cada escuela conducen al maestro a tomar decisiones sobre sus acciones pedagógicas. Hace falta profundizar sobre qué hacen los docentes para su progreso profesional luego que egresan y permanecen en una institución escolar por largos años; ¿Por qué declaran la necesidad de apropiarse de estrategias de trabajo más funcionales?; ¿Qué hacen ante estas inquietudes? Estas interrogantes conducen a otras y propician una reflexión que implica preguntarse ¿Qué se puede hacer? ¿Cuáles son las necesidades de los docentes? ¿Cómo podemos ayudar a los docentes a mejorar desde su centro? Cuando se llevan estudiantes universitarios en formación docente a las aulas de la escuela para aprender desde la práctica, ¿Queremos que sigan las experiencias que se observan en la escuela?

Esta es una buena oportunidad de investigar, de sistematizar información y sobre todo de comprender la realidad de las escuelas venezolanas, compleja y multidimensional, que no puede obviarse.

Empezamos por explorar las necesidades de formación en los maestros de las instituciones de educación básica que colaboran con estudiantes de la Universidad de Los Andes (ULA), universidad donde la autora en su rol de profesora desarrolla una asignatura sobre “Estrategias para la enseñanza de la lengua”. Trabajar con esta temática determina y genera la idea para hacer un diagnóstico a los docentes en las escuelas mencionadas para orientar un plan de formación en ese sentido.

Al entrar en el campo de la investigación nos encontramos, por una parte, con una visión de la enseñanza y cultura escolar instaladas que influyen directamente en la formación, además de que los docentes en este nivel son integradores porque enseñan las diferentes áreas de conocimiento a los niños, cosa que hace particular la situación.

Por otra parte, con respecto a la formación sabemos que en Venezuela los docentes asisten a formarse por diversas razones:

- a. La propia, cuando eligen una carrera con formación universitaria inicial dedicada a la educación
- b. Cuando por su cuenta deciden hacer postgrados (especializaciones, maestrías o doctorados), cursos, diplomados, jornadas, seminarios, talleres, reuniones o cualquier actividad que les aporte beneficios según sus intereses personales y profesionales
- c. La que se realiza por solicitud, encargo o directriz de otro agente que puede ser: un directivo del centro, funcionario administrativo de mayor jerarquía, políticas de los centros educativos o del Ministerio de Educación.

Con esta visión tan general ingresamos a las escuelas buscando especificidades que orientaran por dónde iniciar la detección de necesidades. Con la certeza de que la formación responde a una necesidad; de allí que, se requiere precisar a la necesidad ¿De quién?; existen necesidades de los docentes, de las instituciones, del Estado, por ejemplo,

cuando una reforma convoca a los docentes a conocer, estudiar e implantar las nuevas propuestas que responden a las políticas de la nación.

Para precisar más sobre la investigación se dirige la atención al área de la Lengua y Literatura en el proceso de delimitación en las acciones. Como **las acciones de los docentes dependen, en parte de sus concepciones, en el caso de la enseñanza de la lengua, ésta dependerá de cual sea su enfoque de enseñanza; no obstante también se consideraron otros elementos importantes para complementar** como: las metodologías propuestas en la planificación y las utilizadas en el aula, se describen algunas condiciones de la planta física del plantel, los recursos con que cuentan, y el apoyo bibliográfico entre otros factores, que ayudan a comprender mejor el caso.

Se busca conocer cuál es la óptica del docente cuando enseña o utiliza la lengua escrita, si su enfoque en su enseñanza es el comunicativo o tiene algunas características de otra perspectiva. Partimos de este enfoque porque es el solicitado en el Currículo Básico Nacional, sin despreciar que todos los docentes son profesionales con características individuales, y así son considerados. No se aspira uniformidad de pensamiento y acción idéntica, pero sí nos interesa conocer qué aspectos comunes necesitan resolver en su trabajo de enseñanza de la lengua, encargo social para el cual la sociedad los requiere. Intentamos observar la enseñanza de la lengua en aspectos puntuales como el enfoque utilizado por el docente y se convierte en un reto fortalecer actitudes de reflexión sobre la práctica pedagógica.

Por las razones antes expuestas se decidió hacer un diagnóstico para detectar las necesidades de formación en los docentes participantes.

La investigación se desarrolla en un primer momento en la *escuela bolivariana*, identificada en la investigación como EBREMU, ubicada en la ciudad de San Cristóbal en Táchira Venezuela. Se continúa en el segundo centro identificado como la UETE, Está ubicada en la zona rural de Tres Esquinas a unos 15 minutos de San Cristóbal. Las dos escuelas en

diferentes contextos urbano periférico para la EBREMU y rural para UETE exponen cuestiones comunes en la formación aunque dentro del sistema educativo aparezcan clasificadas en diferentes modalidades.

**En relación con la cultura de formación.** El objetivo es indagar y promover una cultura de formación permanente para el docente de la educación básica, con las diferencias que impone el contexto. La realidad nos revela la desatención que viven los maestros al respecto, debido a la escasez de oportunidades que se ofertan para su formación específica en lengua y ausencia de políticas de apoyo dentro del funcionamiento de las instituciones. La formación permanente, necesita crear un proceso que se cultive dentro del entorno para afirmar que la organización cuenta con una cultura de formación.

Todos los docentes requerimos colaborar con las necesidades del entorno para preparar a los ciudadanos de la sociedad. El conocimiento se transforma a la misma velocidad que la globalización coloca la información en cualquier lugar del planeta, ayudada por la tecnología y los medios de comunicación, en muchas ocasiones mal utilizados o subutilizados.

La formación permanente dentro de la vida profesional del docente debe instaurarse para el beneficio de todas las partes, pero no es fácil cuando las prácticas pedagógicas requieren acompañamiento y no se cuenta con las condiciones y el personal preparado para este proceso.

**Lo epistemológico.** Investigar es un camino siempre lleno de interrogantes e incertidumbres, cada construcción será la base de otros puntos de vista futuros que querrán convalidar el conocimiento. El producto de la investigación se orienta epistemológicamente por *la relación entre la teoría y la práctica*. En el caso que nos ocupa, *la formación permanente*, se apela a la práctica ineludiblemente para producir conocimiento sobre la formación permanente y la didáctica de la lengua.

Tejada (2005:54) siguiendo a Cherryholmes (1999) señala que *“al margen de cual sea nuestra orientación teórica, nuestras preocupaciones como docentes, han de ser en último término pragmáticas. Hay que ejercer*

*un efecto positivo sobre las instituciones educativas, los currícula, los docentes y la sociedad"*

De acuerdo con ese planteamiento, es la práctica en la realidad del contexto la que determina la construcción del conocimiento que satisface la necesidad tratada. Por esta razón, son muy importantes en esta investigación:

- Conocer las necesidades de formación de los docentes en su contexto
- Contrastar las ideas que manifiesten los docentes con los fundamentos teóricos sobre necesidades de formación permanente en enseñanza de la lengua
- Conocer el enfoque de los docentes cuando implementan la enseñanza de la lengua

Otro aspecto importante de observar en el estudio de los maestros es *la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad* o relación entre las ciencias de la educación. La investigación engloba conocimientos de la Didáctica general, de Organización escolar, Lingüística, Didáctica de la lectura y la escritura.

Para interpretar la realidad queremos ser lo más intersubjetivos posible, nos adentramos en los contextos para conocer la influencia de la organización escolar en la formación permanente, y apreciar los aspectos del pensamiento del profesor cuando se dispone a enseñar lengua escrita.

**Para concluir este apartado se explica la estructura general del informe.** El estudio se expone en dos partes: el marco teórico y el desarrollo de la investigación.

El marco teórico organiza siete capítulos en tres ámbitos, el teórico, el contextual y el metodológico, expone las bases conceptuales que orientaron el proceso de la investigación. Contiene los fundamentos sobre desarrollo profesional, los modelos de desarrollo profesional, la formación permanente, las necesidades de formación y los ciclos de vida profesional. Se plantean



las bases sobre la lengua escrita y su enseñanza, también se incluye el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua como una perspectiva funcional para la formación de los usuarios.

El ámbito contextual, se inicia con una breve referencia sobre la formación del docente en Venezuela, la caracterización del sistema educativo venezolano, la descripción de las escuelas participantes en el estudio, su articulación y funcionamiento dentro del sistema. El ámbito metodológico expone las bases metodológicas que sustentan la investigación.

La segunda parte contiene el desarrollo de la investigación en los siguientes cinco capítulos. Los objetivos y el diseño inicial de la investigación que describe como se planificó y sistematizó el proceso de investigación, incluyendo los instrumentos utilizados. Luego se registra el análisis de datos, los resultados de la investigación, la propuesta generada y la credibilidad de la investigación

El capítulo doce incluye las conclusiones del estudio y las futuras líneas de investigación que se generan. Para cerrar se incluyen las referencias bibliográficas y la lista de anexos.

## **2. Enseñar lengua en el contexto venezolano.**

Enseñar lengua escrita es una de las tareas más antiguas de los maestros; en sus inicios aprender la lectura y la escritura fue privilegio de pocos: los escribas de las cortes, los sabios de la ley, entre otros. Sin lugar a dudas la tecnología trae cambios y Gutember aporta la imprenta para favorecer la proliferación de lectores, en consecuencia, se genera un aumento de aprendices en lengua escrita. Con la industrialización leer y escribir permite desempeñarse mejor en la sociedad y actualmente se constituye en la base fundamental para la formación de cualquier ciudadano que aspira conocer su entorno, acceder a conocimientos registrados en diferentes soportes y a participar activamente en la sociedad.

En la medida en que el entorno va cambiando, se hace necesario atender más la brecha de la alfabetización, incorporando los soportes electrónicos, en igualdad de oportunidades –asunto difícil cuando el contexto no cuenta con las condiciones-, por supuesto, se requiere que los enseñantes de las escuelas también lo perciban y acepten. Los docentes no pueden seguir con las mismas prácticas de enseñanza; la lengua escrita ha evolucionado, se han construido nuevas concepciones, conocemos mejor los procesos cognoscitivos que intervienen en el aprendizaje de la lengua, se cuentan con los textos impresos y los nuevos soportes electrónicos, además la sociedad le impone a sus ciudadanos el uso cotidiano de la lectura y la escritura para comunicarse: así se puede informar, expresar, registrar, aprender, etc.

Quienes desconocen los procesos de leer y escribir pueden subestimar la tarea de enseñar, por considerar sencillo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en un niño de 5 a 6 años. La enseñanza de estos procesos debería ser una labor dominada por la experiencia de la profesión docente, pero a la hora de desarrollar la acción didáctica, muchos docentes quieren eludir esta responsabilidad solicitando ejercicio docente en grados superiores (4º, 5º, 6º) de la educación básica porque prefieren ocuparse de la enseñanza de otras áreas u objetos de

conocimiento, argumentan que la alfabetización es en la primera etapa, que se aprende y se enseña a leer y escribir en el primer año de escolaridad.

En la educación básica los estudiantes deben tener una enseñanza continua de los procesos de lectura y escritura, desde que la educación inicial concibe los primeros pasos de la alfabetización hasta que egresa para el nivel de educación media (educación secundaria obligatoria), y todavía allí debe seguir progresando en el uso de la lengua escrita. Todo niño en su inicio escolar necesita de alguien que le enseñe a leer, escribir y a dar uso adecuado a estos procesos a través de interacciones comunicativas reales; de esto depende cómo va a manejar esas herramientas a lo largo de su formación para aprender otros conocimientos.

Las transformaciones del entorno producto de la innovación en la ciencia, la tecnología, los medios, la economía de los países, entre otros; inciden en la institución escolar, en consecuencia, el maestro recibe nuevas líneas de trabajo, (reformas curriculares, instrucciones, formación masificada) políticas que el Estado le solicita a través del currículo básico nacional. Los cambios de currículo traen nuevas formas de planificar o de organizar el trabajo escolar, esto implica que el docente tiene que actualizarse, revisar sus esquemas y la práctica profesional, es decir, mantenerse en formación permanente para cultivar su desarrollo profesional.

En este sentido, es necesario que la administración educativa y la sociedad apoyen para que los docentes mantengan entre sus metas inmediatas el desarrollo profesional la escuela. Esto no es fácil para ninguna de las partes; para los docentes, significa compromiso social y personal, y para la sociedad, implica el reconocimiento del cambio con crítica constructiva, una relación comprometida con el avance.

La profesión docente requiere satisfacer las necesidades de la población demandante del servicio, en este caso la sociedad a la que responde la escuela. El docente se supone experto en su actividad educativa y ello ocasiona constantes señalamientos debido a la importante función que desempeña. El entorno social evalúa informal y asistemáticamente su

quehacer, con riesgo se emiten juicios adecuados e inadecuados, se generan diversas opiniones sobre su ejercicio, hasta se opina de lo pertinente o no de la formación de los profesores en las diferentes áreas del conocimiento, razón por la cual debe profundizarse en las causas de estos juicios y lo más cauto es iniciar la revisión de la enseñanza. Así tendremos la oportunidad de ser un poco más justos al emitir juicios de valor sobre el encargo social otorgado al docente en la escuela.

La formación profesional atiende al “saber hacer”, señala Berbaum citado por Marcelo (1994), por supuesto tendremos que observar el hacer del docente en su trabajo y los resultados que origina, como lo dice Marcelo (1994:183) “...el *objetivo de esta acción es mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos*”.

El desempeño en la enseñanza se aprecia al observar la cotidianidad del aula de clase de educación básica, para este caso donde cada una de las personas (alumnos y docentes) que allí se encuentran contribuye en la construcción de los saberes. Cabe preguntarse ¿Por qué actúan de ésta u otra manera? ¿Cómo colabora esa actuación a la intención pedagógica del ser de la escuela?

Específicamente en Venezuela los programas del área de Lengua y Literatura en Educación básica (1997) en el último currículo propuesto por el Estado venezolano no expresan mantener un enfoque basado en la jerarquía de habilidades, sino que presenta un avance hacia la psicolingüística y sociolingüística con enfoque comunicativo. Esto quiere decir que la enseñanza de la lengua se ha estudiado y propone cambios; precisamente quienes conocen el aprendizaje y la enseñanza de los procesos lectura y escritura han propuesto alternativas.

Vale preguntarse ¿Qué aportó la formación inicial a los docentes en enseñanza y aprendizaje de la lengua? ¿Cuál fue la realidad que consiguió el docente? ¿Por qué se decidió por las prácticas actuales? ¿Cuáles son las concepciones teóricas que conducen su práctica?, ¿Ha tenido alguna

formación o actualización en el área, la asumió o la desechó? ¿Por qué?  
¿Hubo seguimiento, influyó en la formación del docente?

Es muy fácil decirle al docente de educación básica y señalarlo de poco usuario de la lectura y la escritura en la vida académica, en Venezuela y específicamente en Táchira, revisamos algunas razones. Según Colmenares (2000), señala que existe dificultad para escribir desde las planificaciones que presenta ante sus jefes, las comunicaciones que usa en el medio y cuando se le hace un llamado a la publicación se siente temeroso. Se cuentan con pocas publicaciones donde participen o emitidas por docentes de educación básica; una de las razones por las cuales el docente no revisa su calidad de redacción es porque no está clara su concepción teórica de escritura con la práctica que hace de este proceso como usuario. Cuando el docente cree que escribir sólo tiene que ver con la forma y el dibujo de la letra en los primeros grados y más tarde consolida con una enseñanza gramatical siempre estará pensando en la ortografía, y la caligrafía como elementos básicos de la escritura.

En ese orden de ideas es importante aproximarse a la realidad de las escuelas públicas, instituciones que progresivamente han sido dotadas de recursos como las bibliotecas de aula, recurso básico que ayuda al estudiante para apropiarse del conocimiento en las diferentes áreas, cuando se le da un uso adecuado a dichos materiales; pero suele oírse decir a los docentes “éstos niños no quieren leer, no saben leer, no les gusta leer ni escribir” entonces nos preguntamos ¿Por qué sucede esto? ¿Qué está haciendo el docente para dar solución a este inconveniente? ¿Puede hacerlo o necesita ayuda para hacerlo? ¿Será una situación problemática del docente, de la escuela, de la sociedad o de política?

Con las interrogantes antes señaladas nos orientamos para buscar algunas explicaciones en este nivel del planteamiento del problema, entre ellas podemos revisar en: las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente, las concepciones teóricas de lectura y escritura que maneja el

docente, su formación inicial, su especialización en otras áreas, manejo del currículo integrado, reconocimiento como lector, formación adecuada en el área, entre otros. Por consiguiente, la atención central de la investigación está en las necesidades de los docentes para su formación en didáctica aunque implique tomar en cuenta otros aspectos que influyen y determinan las necesidades como los aspectos mencionados anteriormente.

Ante tales ideas planteamos como problema central: **detectar las necesidades de formación permanente en los docentes en el área de lengua para la mejora de la escuela**, este problema se genera por las siguientes razones: Existe solicitud por parte de los docentes de estrategias para la enseñanza de la lengua, inquietudes con el trabajo, además, condiciones contextuales que requieren ser observadas más detalladamente para ver su aporte al proceso de formación.

Realizar un diagnóstico de necesidades nos ayuda a determinar qué alternativas podemos ofrecer a través de una propuesta de formación en el área de Lengua y Literatura.

### 3. La formación permanente en el contexto venezolano

En estos momentos cuando el contexto venezolano oferta alternativas de formación, se percibe una constante dinámica relacionada con eventos y actividades programadas por el Ministerio de Educación y Deportes, por entes privados y las Universidades del país; en tanto surgen inquietudes ¿Por qué no se aprecia el cambio producto de estas *capacitaciones o actualizaciones*?, ¿A dónde apuntan las mismas?, ¿Cómo se benefician los niños de la actualización de los docentes, específicamente en la enseñanza de la lengua? Esto nos permite constatar lo importante de profundizar y conocer cómo se están planteando la enseñanza los docentes en la escuela, las concepciones reales teórico prácticas de los docentes en servicio, saber si son modificadas las acciones y sus razones, si lo que se cambia se hace con convicción y conocimiento de las consecuencias pedagógicas.

Desde la experiencia personal de la autora como docente en la educación básica puede señalarse que los talleres dictados bajo la dirección del Ministerio de Educación han sido insuficientes e ineficaces por varias razones, entre ellas: ausencia de seguimiento y acompañamiento a los docentes en sus escuelas y aulas. Por su parte los docentes seleccionados para recibir talleres viven **el proceso de formación a través del modelo de cascada**. Este modelo es una estrategia utilizada para hacer llegar la información hasta la mayor cantidad de maestros, con la menor cantidad de facilitadores o instructores. Los instructores son docentes elegidos por cada zona Educativa y enviados a hacer cursos intensivos de una semana o más, para ser desarrollados en un día o dos ante los maestros. El principal argumento que utiliza el Ministerio de Educación es, la necesidad de que los maestros estén el menor tiempo posible fuera de las aulas y los alumnos no pierdan clases, porque la formación se realiza en horarios de trabajo.

De tal manera los maestros se llevaban en una semana de talleres cinco síntesis en diferentes áreas (Lengua, matemática, ciencias, sociales, artes plásticas, música). Es lógico pensar que muchas de esas instrucciones

se quedaron en el discurso porque las prácticas han tenido tan poco seguimiento que no puede dar cuenta de la actualización o cambio en las prácticas. La suposición era que con esos talleres, los docentes iban a cambiar sus prácticas y las evaluaciones como la señalada por SINEA presentaron datos poco agradables.

Por otra parte, en Venezuela se cuenta con universidades como la UNA y la UPEL, sistema de formación semipresencial y a distancia para la formación inicial de los docentes (profesionalización para docentes no graduados trabajando en el sistema educativo), cada estudiante se prepara en su tiempo libre y luego consulta a un tutor o lleva recaudos y tareas de acuerdo a un plan, las pasantías son sustituidas por los años de servicio como docente no graduado.

Es una alternativa de profesionalización que ha tenido revisiones pero que no fue la mejor experiencia para consolidar la formación inicial. En consecuencia algunos programas de este tipo en la UPEL se llevaron a presencial como medida para mejorar la formación. En relación con la formación permanente o la denominada actualización bajo las circunstancias descritas no contribuyen en nada a innovar la labor docente. La acción mencionada se repite con frecuencia después de casi 20 años de experiencia.

Creemos que los contextos particularizan las necesidades y con este fundamento valoramos la exploración y la información aportada por los docentes de hoy en las escuelas estudiadas. No se puede negar la existencia de una concepción teórica y práctica en el quehacer del docente, lo valioso está en conocer si son o no las adecuadas. Se parte de la realidad investigada con el fin de formular líneas importantes para una propuesta, que se desarrolle desde la Universidad de Los Andes dentro del ambiente pedagógico de la educación básica venezolana, que contribuya a fortalecer las concepciones en construcción de los docentes en servicio que colaboran en la investigación.



Asimismo, las relaciones entre la universidad y el entorno educativo deben fortalecerse, éste trabajo lo permite a través del acercamiento a lo que demanda el contexto real. Puede pensarse, entonces, en un programa de formación permanente para docentes en servicio desde la ULA para involucrar a sus egresados y que beneficie a las escuelas. Estas acciones generan, en consecuencia, la articulación entre la formación inicial y el campo real de trabajo a través de la investigación de postgrado otorgando el beneficio a la comunidad docente y por supuesto, a la academia.

Para la autora este trabajo contribuye a su formación como investigadora del proceso educativo como hecho social, dando paso a la construcción de saberes que permiten solucionar problemas, resultado de la interpretación de la realidad y la participación conjunta por parte de los actores del proceso. Un tema tan interesante como la formación permanente le ha permitido reconocerse en ese proceso desde el punto de vista personal como inagotable a lo largo de la vida. Esta investigación aporta experiencia a la autora, para continuar profundizando en el ámbito del desarrollo profesional, la formación permanente y comprender algunas relaciones que se establecen entre la didáctica y la organización escolar como áreas de conocimiento; es una manera de fortalecer la línea de investigación que se inicia con este trabajo: *Formación permanente en didáctica de la lengua para docentes en servicio en la educación básica*.

#### 4. Antecedentes relacionados con el estudio.

En Venezuela existen experiencias de capacitación que merecen ser consideradas para conocer sus aportes y debilidades en la formación de docentes, entre ellas están: el Plan Lector implementado por La Fundación Comisión Nacional de Lectura FUNDALECTURA, según Mora (2001) la experiencia llegó a contar con 5.000 maestros en proceso de actualización, 185.840 niños, 236 maestros formándose como facilitadores estatales y unos 185.840 libros para el uso de niños, padres y maestros. Este proceso declara que *“las condiciones para aprender han cambiado favorablemente al maestro, tienen espacio para la reflexión de su práctica, el niño encuentra en el aula y en la escuela un ambiente propicio para crear, imaginar, dudar, participar desde lo que sabe”*. (Rodríguez y Enríquez, 1998: 155)

Ya apreciamos la trascendencia en el contexto venezolano por la naturaleza de proyecto y la participación del número de docentes.

Según evaluación externa realizada al Plan Lector por Mora (2001: 77) *en una muestra de 248 docentes de 15 entidades federales del país (Venezuela) señala que el proceso de cambio puede estar asociado con algunas variables: los diferentes tiempos de asimilación del cambio por parte de cada docente, la valoración que dan a los resultados de una experiencia renovada, las presiones externas (padres y directivos), experimentar agotamiento tras la repetición de las mismas estrategias, entre otras.*

Como se observa, el problema ha sido planteado y enfrentado bajo condiciones que ofrecen datos importantes para el presente estudio. El Plan Lector se estudia como un antecedente interesante en el país que marca pauta por la cantidad de docentes incorporados en el mismo.

Por su parte, Palacios, Muñoz y Pimentel (1996), en otra investigación realizada en tres escuelas de Caracas, con el auspicio de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos, como experiencia pedagógica, resalta en sus

conclusiones los avances de la formación de los docentes en la medida que avanzaban los aprendizajes en los niños, señalando:

*“ La tarea de capacitación que hemos desarrollado durante varios años nos ha mostrado que son muchos los maestros que están dispuestos a profundizar su formación cuando descubren cuánto pueden aprender del proceso realizado por los niños, cuándo comienzan a concebirse a sí mismos no como transmisores de información, sino como creadores y coordinadores de auténticas situaciones de aprendizaje.” (P.18)*

Esta experiencia investigativa sienta precedente para ver cómo el docente al hacer conciencia de su compromiso, se involucra en el proceso de aprender a enseñar dentro de su contexto y con los recursos que tiene, en el marco legal del momento.

Específicamente el área de Lengua y Literatura, descrita en el Currículo Básico Nacional venezolano (1997) contiene fundamentos teóricos interesantes, que tienen que ver con los aspectos psicológicos, filosóficos, pedagógicos y el enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua, posición de actualidad que conduce a pensar y esperar que la aplicación de los mismos por parte de los docentes debe repercutir favorablemente en la calidad de la educación venezolana para mejorar. Conocer algunos informes emitidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) conduce a pensar que la situación no está como se prevé.

En tal sentido, los informes del MECD, cuando hace públicas las cifras de prosecución y desarrollo de competencias específicas, a través del Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA, 1998) en su informe del año 1998, discutido a través de talleres dirigidos a docentes en servicio, plantea que los procesos de lectura y escritura están entre los más desaventajados. Los niños no desarrollan la lectura y la escritura como herramientas básicas para la adquisición del conocimiento. La conclusión señala: “... en **Comprensión de la Lengua Escrita**, los alumnos se ubican en el nivel de No Logro, en ambas pruebas.... Los alumnos no tienen el

*dominio requerido. Esto remite a una labor de aula centrada en mejorar dichos aspectos.”...*

*En cuanto a **Nociones Lingüísticas**, la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel de Logro Parcial, en ambas pruebas. El análisis de las respuestas de este tópico indica que hay deficiencia en cuanto al uso normativo de la lengua, no solo en relación con el dominio de las reglas, sino también en lo que respecta a su aplicación. (SINEA, 1998:147)*

Esta realidad no ha cambiado mucho, según los resultados publicados por Méndez (2007) al publicar los resultados de SINEA en el periódico El Universal; a pesar de la fuerte inversión que se ha hecho en las Escuelas Bolivarianas, en la última evaluación del Ministerio de Educación y Deporte así lo revelan.

La prueba se realizó en junio de 2003, y se incluye en la evaluación a las Escuelas Bolivarianas, Programa creado en 1999. Se aplicó a 19.212 alumnos de tercer grado y a 14.782 de sexto grado, en escuelas públicas rurales, no marginales, marginales y bolivarianas y algunas privadas.

Revisando los resultados obtenidos, las escuelas bolivarianas apenas estuvieron por encima de las demás con un 24,38% y 29,51% de logros respectivamente. A nivel nacional en las áreas de Lengua y Matemática indica que los alumnos no alcanzaron a responder correctamente la mitad de las preguntas. En cuanto a Nociones Lingüísticas la mayoría de los alumnos se encuentra en la categoría de no logro. En el uso normativo de la lengua hay mucha deficiencia.

Niveles de ejecución. Tópico: Nociones Lingüísticas.

Contexto de las escuelas/	No logro	Logro parcial	logro
Rurales	40,63%	47,62%	11,8%
Urbanas no marginales	37,77%	52,66%	9,57%
Urbanas marginales	33,08%	49,41%	17,51%
Bolivarianas	35,57%	53,15%	11,29%

Tabla N° I.1 Niveles de Ejecución. Fuente: Ministerio de Educación y Deportes.

Las críticas surgen para señalar que una propuesta académica no puede ser sólo números en cuestión de inversión y ampliación de matrícula. Por tanto, se aspira que se diversifique la atención en diferentes factores incluyendo el desarrollo profesional del docente.

Sobre la base de estos datos es prioritario que los procesos de lectura y de escritura ocupen más atención en la agenda de la administración y de los docentes en la enseñanza. De modo que, podemos afirmar que los profesores son quienes motorizan las situaciones didácticas previstas para cada aula, sin olvidar que existen otros factores que intervienen el acto pedagógico como condiciones de la escuela, la familia y la sociedad en la que se desenvuelven los niños.

Cada vez es más compleja la situación para estudiar la actuación del docente en la enseñanza de la lengua escrita, si recordamos que es un individuo, tiene su identidad, se desempeña en un contexto social determinado y además debe responder al encargo social ante el grupo de niños que año a año le encomiendan.

Las experiencias antes mencionadas son significativas, porque demuestran de la posibilidad de revisión del contexto escolar para plantear alternativas de solución didáctica que debe proliferar enmarcándose en las necesidades contextuales de cada institución.

El Estado venezolano también ha sido protagonista al impulsar reformas y procesos de capacitación como el que se llevó a efecto a partir del 1996, con el financiamiento del Banco Mundial y la Banca Multilateral, a través de proyectos como “Capacitación de Docentes en Servicio de Básica” (CADOSEB), en esta propuesta intervino: Ministerio de Educación, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia (CENAMEC), FUNDALECTURA, y una buena representación de instituciones universitarias a nivel nacional. Odremán (1998)

Este proceso cuenta con la participación de las universidades venezolanas en la capacitación: la Universidad Central de Venezuela, Universidad del Zulia, Universidad de Los Andes, Universidad de Oriente,

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas entre otras, donde se ha ofrecido formación y actualización docente en el área de lectura y escritura, sin embargo, la realidad está distante de satisfacer las necesidades de formación en los docentes desde las entrañas del pregrado. Afirmaciones como la siguiente nos obliga a profundizar la revisión:

*... intentos destacados por parte de los postgrados de algunas Universidades por desarrollar programas de calidad que contribuyan a la formación de los recursos humanos en investigación, docencia y promoción, no obstante hasta el momento, no están en condiciones de revertir las carencias y deficiencias de los programas de pregrado de formación docente en sus propias instituciones. Serrón (1998:112).*

La realidad según este investigador, es que las escuelas cuentan con un personal docente que tuvo una formación inicial deficiente, que a pesar de haber contado con planes y programas de actualización, los docentes manifiestan falta de formación en nuestro caso específico didáctica de la lengua escrita.

El profesor debe encargarse de formar niños que usen la lectura y la escritura como herramientas básicas para resolver problemas de su vida entre ellos los académicos, pero en la cotidianidad los niños utilizan la lengua escrita para solucionar sus problemas de comunicación con debilidades porque falta en el aula el apoyo didáctico adecuado.

Por su parte, los alumnos, centro de la enseñanza, tienen su contribución y complementan el ejercicio docente, para advertir situaciones especiales o cotidianas que revelan la realidad del aula, sucede que:

*“Los estudiantes están aprendiendo siempre en clase. Quizás no aprendan lo que los maestros piensan que están enseñando. Pero los maestros quizás no estén enseñando lo que creen que enseñan. Para ver lo que los estudiantes aprenden –lo que se les enseña- hay que ver la forma en que dejan la escuela. Si se van pensando que la lectura es*

*tediosa, que la escritura es difícil, y que no son personas muy inteligentes, eso será lo que aprendieron durante sus años de escuela.”*

*Smith (1999:195)*

En acuerdo con el autor citado, los alumnos como seres activos dentro de su entorno aprenden a aceptar a su maestro, a seguir sus instrucciones y solucionar las demandas que le plantea, complacen al docente a través de las tareas que desarrollan, sin garantía de que esas actividades le brinden el aprendizaje necesario en todas las ocasiones. En escritura por ejemplo, pueden quedarse sin terminar composiciones interesantes por falta de reescritura donde el estudiante pueda evaluar su desarrollo como productor de texto, y quedarse con alguna evaluación cuantitativa que lejos de contribuir al aprendizaje de la escritura, contribuye a etiquetarlo en un número o escala.

Además, podemos agregar que la sociedad tiende a desanimar la lectura y no solicita escrituras funcionales, los niños no se desenvuelven en entornos con adultos usuarios de la lengua escrita que les atiendan y, si además, no se cuenta con docentes idóneos usuarios de la lengua escrita dotados de recursos didácticos actualizados, esta situación conduce a pensar ¿qué hacer si esto es lo que sucede en un contexto como el nuestro?

A pesar de los planteamientos anteriores, no debemos generalizar los resultados negativos en la enseñanza de la lectura y la escritura para escandalizarnos, también se tienen experiencias alentadoras y productivas; sin embargo, es una situación preocupante que se repite en muchos países, de allí se infiere que es una realidad latinoamericana evidenciada en la escuela venezolana. Los docentes pueden tener debilidades y necesidades a superar. Al respecto:

*Las carencias en la formación de muchos maestros son parte de nuestra realidad: podemos ignorarla o enfrentarla. Sabemos que nadie puede brindar lo que no tiene pero sabemos también que el aprendizaje (incluido el de los maestros) es un proceso que requiere tiempo y que comienza necesariamente por otorgar al tema de la lectura y la escritura*

*la importancia que tiene. Muchos docentes que no contaron en su formación con fuentes nutricias adecuadas, sienten esa carencia y tienen ganas de superarla, sabiendo que deberán estudiar y trabajar duramente en condiciones adversas. (Kaufman, 1999:159)*

**Formación de docentes es uno de los objetivos que se plantea la Universidad desde el pregrado y lo continúa haciendo a través de postgrados, cursos y talleres diversos que ofrece a la comunidad que se interesa por la educación,** surge la pregunta de rigor, ¿Es adecuado lo que ofrece en la actualidad la Universidad al contexto que le rodea? Revisemos un poco las actitudes de los docentes de Educación Básica que egresan de las universidades venezolanas para comprender las necesidades del entorno.

Puede decirse que son profesionales que ansían ingresar al campo laboral, en primer lugar para asegurar su manutención y después encontramos a los docentes satisfechos por su trabajo. Entonces, ¿cuáles son las razones que los induce a emprender la carrera como educadores?, en el caso venezolano está la dificultad existente para ingresar a otras carreras de nivel superior, es también la carrera de educación la que recibe estudiantes desertores de las carreras de ciencias.

*Rodríguez (1997:207), señala como un desafío para la educación venezolana así: Escasez de docentes. Desde 1984 se observa una disminución del interés de los bachilleres por escoger la docencia como profesión, simultáneamente se ha producido una deserción de parte de los docentes en servicio, para 1993 se calculaban en 42.000 renunciadas. Esto tiene su origen en la prolongación de la carrera por el traslado de los estudios a nivel superior, el bajo salario devengado por los docentes, la falta de incentivos para mejorar su rendimiento y las precarias condiciones en el ambiente de trabajo.*



Se evidencia la disminuida motivación de la población hacia la carrera docente. Este es el caso de los aspirantes a la formación inicial, pero también revisaremos que sucede con los que ingresan.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso según García (1997), se observa la siguiente situación: no han desarrollado sus competencias básicas de expresión por escrito en los textos de uso común del ámbito académico, les es difícil comprender lo que leen y expresar por escrito lo construido con un mínimo de la norma lingüística, la redacción de resúmenes se supone debe ser un tipo de texto dominado por el estudiante universitario, al menos como técnica de estudio pero no es uno de los más privilegiados, en el estudio hecho por García (1997) en la Universidad de Los Andes Táchira considera en su análisis a una población estudiada que en los resúmenes escritos *un 48,5% son incoherentes, un 5,7% no discriminan entre ideas principales e ideas secundarias y un 45,7 % copian textual o casi textual las ideas del texto fuente*. Concluye, afirmando que la mayoría logra comprender e identificar las ideas básicas / principales del texto pero presentan serias dificultades para redactar a partir de ellas un texto en buenas condiciones.

Suponiendo que la formación inicial permite desarrollar adecuada y pertinente a los futuros docentes en el área de lengua, la situación al parecer es otra. Sin despreciar los casos de buen rendimiento por parte de algunos estudiantes universitarios, éstos no representan la mayoría de los egresados. Estudios específicos realizados en Venezuela muestran parte de esa realidad, la investigación sobre el desempeño en la lectura de los docentes de Educación Básica, identificado como un Subproyecto Nacional e incluido en el estudio comparativo internacional, auspiciado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar IEA patrocinada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador durante los años 1988 y 1992 señala un desempeño en lectura poco satisfactorio para elaborar inferencias complejas y más adecuada para textos

documentales y expositivos. La autora (Palencia,1999), señala que es debido al uso de textos comunes del entorno social, por necesidades de información que evidencian menos acercamiento al texto narrativo mostrando falta de hábitos en lecturas de extensión.

En relación con la motivación hacia la lectura pareciera que la lectura no se asume como parte del crecimiento personal, esencialmente hay ausencia de la costumbre y necesidad de leer puede derivarse de falta de apoyo familiar, o una formación sistemática deficiente o incompleta. En relación con la actitud pedagógica el docente de Lengua y Literatura orienta su trabajo hacia la presentación, ejercitación de contenidos conceptuales y análisis literarios ya que su formación estuvo orientada al estudio disciplinar, concluyendo que, no se puede pretender desarrollar hábitos y habilidades en lectura si no se ha internalizado la costumbre de leer, de acudir al texto escrito, de manera tal que puedan ser percibida por los estudiantes como una conducta positiva y placentera. (Ibíd, 1999).

Al revisar experiencias que proponen promover la escritura con docentes en servicio, muestran la realidad después de implementados programas de capacitación emanados del Ministerio de Educación incorporados al programa MECE en el estado Táchira. Colmenares (2000) señala que existen tres comportamientos en los docentes: los que introducen cambios inmediatamente, quienes innovan lentamente y los que se resisten evidenciando una dificultad enorme para revisar su didáctica. Algo en común consiguió Colmenares (2000) en los docentes observados, presentaban dificultad para escribir sus experiencias pedagógicas. ¿Por qué sucedía esto? La reflexión generada por el taller de escritura para docentes fue: “*los maestros se dieron cuenta de que los cambios en la didáctica de la lengua no puede concretarse sin una preparación consciente del enseñante*”. Esta experiencia refleja la organización del pensamiento que puede producirse si se utiliza la escritura con sentido formativo.

Una de las razones que nos permite apreciar al docente en su trabajo es su actitud como lector, y como productor de textos específicamente en la enseñanza de la lengua, no puede enseñarse lo que no se conoce o se practica, con esto no estamos ubicándonos en un modelo tecnicista de la enseñanza, pero si es importante tener el conocimiento que se pretende enseñar en nuestro caso de la lengua con el enfoque comunicativo, es decir el uso de la lengua para comunicarnos, y es en el uso que se pretende enseñar, ayudando al niño a reconocer cómo puede, a través de la lengua, expresarse, informarse, aprender, recrearse y registrar para el futuro su pensamiento.

Los docentes son lectores, pero no del texto que está requiriendo el profesional para su formación, para su desarrollo, es otra la situación, se lee lo que interesa en la inmediatez; hemos aprendido a leer los nuevos soportes que nos ofrece la tecnología, como por ejemplo la televisión, los carteles, algunos textos de entretenimiento, titulares de noticias, resúmenes o notas, pero no prolifera la cultura del lector crítico, precisamente por la ausencia de actividades de lectura desde nuestras primeras experiencias escolares, por tanto cuando llega el momento de construir el pensamiento abstracto a partir de la lectura es bastante dificultoso, esta es la razón por la cual los docentes en formación al igual que los egresados universitarios no se cuentan como una población lectora autónoma en su cotidianidad. Lectora sí, pero no del texto académico, ni del texto donde tenga que pronunciarse con una responsabilidad de pensamiento e incorporarse a los lectores autónomos.

Muchos de los docentes de educación básica, no han desarrollado la lectura crítica como una de sus prácticas personales ante los artículos de prensa y académicos, por tanto, son practicantes de procesamiento de información en sus *niveles literal e interpretativa* y con poca actitud ante la profunda o crítica. (Shulman, 2005)

Por su parte, la escritura tampoco ha sido muy privilegiada, aunque proceso diferente a la lectura, si tiene mucha relación con ella. Sin embargo, se solucionan muchos procesos con el uso del sistema oral de la lengua y se obvia el registrar o escribir el trabajo previamente. Tiene que ver la situación planteada con las concepciones de lectura y escritura que poseen los docentes y la formación inicial que han tenido, por tanto podríamos decir que su práctica está dirigida por sus esquemas o conocimiento de dichos procesos. En conclusión se evidencia la articulación teoría práctica. Se practica lo que se conoce o se cree, y ante las nuevas opciones de enseñanza de la lengua el docente tiene contradicciones no cambia súbitamente su práctica porque no ha construido nuevas perspectivas para hacerlo, sigue practicando lo aprendido por tradición y fortaleciendo sus saberes. Necesita el apoyo de la formación con una visión reflexiva para aceptar y construir el cambio.

#### 4. Intencionalidades de la investigación

Las intencionalidades de esta investigación son:

- Diagnosticar las necesidades de formación de los docentes.
- Indagar si los docentes se desarrollan dentro del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua.
- Contrastar las dos intenciones anteriores para tomar decisiones sobre la necesidad de una propuesta de formación.

Con el desarrollo de esas intencionalidades podremos reconocer a la formación permanente como una alternativa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita con docentes en servicio de educación básica para mejorar la calidad de la educación en nuestro medio. Reconocer las necesidades de formación posibilita la elaboración de una propuesta destinada a fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.

La investigación pretende explorar en su ambiente de trabajo a los docentes en servicio de la educación básica (consecutivamente) en dos escuelas EBREMU y UETE, desde allí se plantea qué es lo más necesario para la formación docente, en estos momentos cuando el profesorado solicita soluciones o fórmulas que les permitan mejorar su trabajo. Ante tal situación, la intención de la investigación se dirige a estudiar las diferentes necesidades de los docentes sin despreciar la posibilidad que ofrece un abanico de opciones:

- Las de formación para responder a sus inquietudes de enseñanza.
- Las propias de los profesores.
- Las basadas en los intereses de la institución y otras.

Se decidió por las necesidades de formación permanente de los docentes en los contextos seleccionados y para delimitar más, dirigimos la atención para conocer el enfoque de enseñanza de la lengua donde se desarrolla la acción docente, y se centra aquí el foco de atención.

Se toman en consideración elementos de contenido y forma de la cultura escolar fundamentales para comprender a la organización escolar.

